



## The Effectiveness of Moral Reasoning and Motivation Training on Adolescent Bully

### Sonita Jahanbini

Department of Psychology,  
Tabriz Branch, Islamic Azad  
University, Tabriz, Iran.

[Jahanbini.s84@gmail.com](mailto:Jahanbini.s84@gmail.com)

### Shahram Vahedi

\*Professor of Psychology,  
Tabriz University, Tabriz,  
Iran.

[vahedi117@yahoo.com](mailto:vahedi117@yahoo.com)

### Parviz Karimi Sani

Associate Professor,  
Department of Psychology,  
Shabester Branch, Islamic  
Azad University, Shabester,  
Iran.

[Karimisani.counsel@gmail.com](mailto:Karimisani.counsel@gmail.com)

Received: 2022/07/09

Accepted: 2022/08/20

DOI:

10.22034/JPCS.2022.1270068.1124



### ABSTRACT

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of motivation training and moral reasoning on the dimensions of adolescent bullying. The research method was semi-experimental with one subject group and one control group using a pre-test and post-test. The statistical population of this research included all bully students of the first year of high school who were studying in Tabriz in the academic year of 2013-2014. To select the research sample, multi-stage cluster random sampling and screening method were used. Based on the background of related researches, a screening method was used to select bully students using the Illi Noiz questionnaire. In this way, among the students in the classes, 30 students who scored above the cut-off point of the Illi Noiz test were selected as a sample of bully students and were randomly divided into two experimental and control groups. The experimental group was trained using the reasoning and moral motivation training package for ten two-hour sessions and the control group received daily school training. Both groups completed the Illinois Bullying Questionnaire as a pre-test and post-test. Multivariate analysis of covariance test was used for data analysis. The results of multivariate covariance analysis indicated that the effect of reasoning and moral motivation training for all three subscales with F value and significant level including bully ( $F=8.553$ ,  $\alpha=0.002$ ), fighting (381/381)  $F=4$ ,  $\alpha=0.024$ , and victim ( $F=3.437$ ,  $\alpha=0.049$ ) ( $\alpha < .05$ ) is significant.

**Keywords:** Moral Motivation, Moral Reasoning, Bully, Teenagers, Social Discipline

► **Citation (Vancouver):** Vahedi Sh, Jahanbini S, Karimi Sani P. The Effectiveness of Moral Reasoning and Motivation Training on Adolescent Bully. *Police Cultural Studies*, 2022; 9(2): 45-57.

► **Citation (APA):** Vahedi, Sh., Jahanbini, S., Karimi Sani, P. (2022). The Effectiveness of Moral Reasoning and Motivation Training on Adolescent Bully. *Police Cultural Studies Quarterly*, 9(2), 45-57.

## تأثیر آموزش انگیزش و استدلال اخلاقی بر قلدری نوجوانان

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش انگیزش و استدلال اخلاقی بر ابعاد قلدری نوجوانان انجام پذیرفت. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با یک گروه آزمودنی و یک گروه کنترل با پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه مورد مطالعه این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان قلدر دوره اول متوسطه می‌شود که در آموزش و پرورش شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. به‌منظور انتخاب نمونه پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، روش غربالگری و پرسشنامه ایلینویز بهره‌برده شد و بر این اساس تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که بالاتر از نقطه برش آزمون ایلینویز را کسب کرده بودند، به‌عنوان نمونه دانش‌آموزان قلدر انتخاب و به‌صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم گردیدند. گروه آزمایش، به مدت ده جلسه دوساعتی تحت آموزش بسته آموزش استدلال و انگیزش اخلاقی قرار گرفت و گروه کنترل، آموزش‌های روزانه مدرسه را دریافت نمود. هر دو گروه پرسشنامه‌های قلدری ایلینویز را به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره نشان داد که اثربخشی آموزش استدلال و انگیزش اخلاقی برای هر سه خرده‌مقیاس با مقدار  $F$  و سطح معناداری، شامل قلدری ( $F=8/553, \alpha=0/002$ )، زدوخورد ( $F=4/381, \alpha=0/24$ ) و قربانی ( $F=3/437, \alpha=0/049$ ) ( $\alpha < 0/05$ ) معنادار است. بنابراین، آموزش و نهادینه‌نمودن انگیزش و استدلال اخلاقی نقش مهمی در پرهیز افراد از رفتارهای هنجارشکن، ضد نظم، پرخاشگرانه و قلدری دارد.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزش اخلاقی، استدلال اخلاقی، قلدری، نوجوانان، انتظام اجتماعی.

نوع مقاله: پژوهشی

صص: ۴۵-۵۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۲۹

شناسه دیجیتال (DOI):

◀ **استناد (ونکوور):** واحدی ش، جهان‌بینی س، کریمی‌ثانی پ. تأثیر آموزش انگیزش و استدلال اخلاقی بر قلدری نوجوانان. مطالعات فرهنگی پلیس، ۱۴۰۱؛ (۲)۹: ۴۵-۵۷.

◀ **استناد (APA):** واحدی، ش، جهان‌بینی، س، کریمی‌ثانی، پ. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش انگیزش و استدلال اخلاقی بر قلدری نوجوانان. *مطالعات فرهنگی پلیس*، ۹(۲)، ۴۵-۵۷.

در جریان آن، قربانی، حضور نداشته، اما قصد ایجاد آسیب به او وجود دارد (اسموکوفسکی و ایوانز، ۲۰۱۹).

ویژگی‌های اصلی افراد قلدر را تکانشگری<sup>۸</sup>، پرخاشگری<sup>۶</sup>، قدرت فیزیکی<sup>۷</sup> و رفتار سلطه‌گرانه<sup>۸</sup> می‌توان دانست. به‌نظر می‌رسد آن‌ها در مذاکراتشان برای حل تعارضات بین‌فردی منحصر راهبردهای پرخاشگرانه را اتخاذ می‌کنند و فاقد مهارت‌های جایگزین برای حل تعارض هستند (هاور<sup>۹</sup> و همکاران، ۱۹۹۲). طبق گزارش یونسکو<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۹)، تقریباً یک‌سوم از دانش‌آموزان (۳۲ درصد) حداقل یک بار در ماه گذشته (از زمان اجرای پژوهش) به‌وسیله همسالان خود در مدرسه، مورد قلدری قرار گرفته‌اند. مطالعه شیوع‌شناسی نظام مراقبت رفتارهای پرخطر نیز شیوع قلدری را در ۱۲ ماه گذشته، پیش از پیمایش ۱۹ درصد در محیط مدرسه و ۱۴/۹ درصد به شکل قلدری سایبری در بین دانش‌آموزان دبیرستانی (پایه‌های تحصیلی ۹ تا ۱۲) گزارش می‌دهد (کان<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). در ایران نیز پژوهش‌های پراکنده انجام‌شده، نرخ شیوع قلدری را از ۲۶ درصد تا بالاتر از ۵۴ درصد (بیرامی و اعلائی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۲) و قربانی شدن را بالای ۲۰ درصد گزارش کرده‌اند. چنین آمارهای بالایی نشان می‌دهند که بدون شک قلدری در مدارس کشور مسأله‌ای جدی و نیازمند توجه است. علاوه بر شیوع بالای رخدادهای قلدری، آسیب‌های متعددی برای نقش‌های مختلف درگیر در قلدری به‌ویژه فرد مرتکب قلدری قابل پیش‌بینی است (برای مطالعه بیشتر در مورد آسیب‌های اجتماعی رک. شریفی رهنمو و همکاران، ۱۴۰۰). در میان افراد قلدر، مشکلات رفتاری بیشتر و عمل‌کرد تحصیلی پایین‌تر گزارش شده (هیسینگ<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۹) و

قلدری رفتار آزارنده به قصد صدمه‌زدن به دیگران است که در آن شخصی یا گروهی از افراد به‌طور مکرر به دیگران حمله می‌کنند، سایرین را کتک می‌زنند و یا نسبت به شخصی که از آن‌ها نسبتاً ضعیف‌تر است، پرخاشگری می‌کنند (اسلاتری<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین، قلدری را می‌توان فرآیندی رایج در زندگی روزمره برشمرد و اظهار داشت که قلدری زمانی اتفاق می‌افتد که رفتاری با هدف تحقیر و آزار رخ دهد؛ آزار واقعی نیز زمانی رخ می‌دهد که رفتارهای قلدری فراوان شوند، فاصله قدرت بین قلدران و قربانیان زیاد باشد، راه فرار و اجتناب وجود نداشته باشد، ارزش‌ها و نگرش‌های قربانیان هدف آزاررسانان قرار گیرد و در نتیجه هنجارشکنی و کاهش نظم اجتماعی در جامعه فزونی یابد (اسموکوفسکی و ایوانز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

یکی از محیط‌های که قلدری در آن به‌مراتب اتفاق می‌افتد، مدارس هستند و قلدری در مدرسه حدود ۴۰ سال مورد مطالعه قرار گرفته و دانش بسیاری در مورد ماهیت، پویایی، پیش‌بینی‌کننده‌ها و پیامدهای آن فراهم آمده است (زیچ<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). با این وجود، قلدری هنوز به‌عنوان یک مسأله فراگیر بین‌المللی مطرح و موضوعی مهم برای مداخله مؤثر و پژوهش‌های تجربی و افزایش ضریب انتظام اجتماعی است (گافنی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

تعریفی کلی از قلدری که به‌نظر می‌رسد، توافق کلی درباره آن وجود دارد عبارت است از: رفتار خشونت‌آمیز جسمی و عاطفی که موجب آسیب، تحقیر و صدمه به فردی دیگر می‌شود و در آن توازن قدرت واقعی یا ادراک‌شده وجود ندارد (اسلاتری و همکاران، ۲۰۱۹). انواع قلدری شامل رفتارهای پرخاشگرانه مستقیم است که در حضور قربانی رخ می‌دهد و رفتارهای پرخاشگرانه غیر مستقیم که

8- Dominant behavior  
9- Hoover  
10- UNESCO  
11- Kann  
12- Beyrami & Alaiee  
13- Hysing

1- Slattery  
2- Smokowski & Evans  
3- Zych  
4- Gaffney  
5- Impulsivity  
6- Aggressiveness  
7- Physical power

ایفا می‌کند (چنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). در نظریه شناختی- اجتماعی نیز رفتار اخلاقی و رفتار غیر اخلاقی، عمل‌کردی از استدلال اخلاقی و سازوکارهای خودنظارتی و خودواکنشی است (وانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). پیشینه مطالعاتی که به بررسی رابطه رفتار اخلاقی و استدلال اخلاقی پرداخته‌اند، نشان می‌دهد که میان رفتار و استدلال اخلاقی رابطه مثبت معنادار وجود دارد (گراهام<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). بیش از ۴۰ مطالعه ارتباط استدلال اخلاقی و بزه‌کاری را بررسی کرده‌اند و چندین فراتحلیل، از جمله (نیکدل و همکاران، ۲۰۱۷)، انجام شده و به‌طور کلی همگی از رابطه منفی استدلال اخلاقی و رفتار بزه‌کارانه حمایت کرده‌اند (چنگ، ۲۰۱۴). تاکنون، براساس بررسی‌های انجام‌شده، پژوهشی در رابطه با تأثیر استدلال و انگیزش اخلاقی بر کاهش رفتارهای قلدری به‌صورت انگشت‌شمار در سطح جهان گزارش شده، اما در سطح کشور گزارشی در این رابطه یافت نشده است، بر این اساس هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش استدلال و انگیزش اخلاقی بر کاهش رفتار قلدری نوجوانان است، بنابراین پرسش اصلی پژوهش حاضر عبارت است از این‌که «آیا آموزش استدلال و انگیزش اخلاقی بر قلدری نوجوانان مؤثر است؟»

### فرضیه پژوهش

• آموزش استدلال و انگیزش اخلاقی بر قلدری نوجوانان مؤثر است.

### روش پژوهش

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با وجود یک گروه آزمودنی و یک گروه کنترل و با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه مورد مطالعه این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان قلدر دوره اول متوسطه تشکیل دادند که در آموزش و پرورش شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰

آن‌ها در معرض خطر علائم بیرونی‌سازی، جرم، جنایت و سوء مصرف مواد قرار دارند (کلومک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). به‌علاوه، آسیب‌های متعددی برای نقش‌های مختلف درگیر در قلدری قابل پیش‌بینی است؛ قربانی‌شدن افراد موجب می‌شود که آن‌ها واکنش‌های موقتی نظیر گریه، زودرنجی، مشکلات خواب و ازدست‌دادن انگیزه را تجربه کنند (آرسینلت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸) و در بین انواع قربانی‌شدن و افکار و اقدام به خودکشی و افسردگی رابطه وجود دارد (بران‌اشتاین<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). اخیراً، مداخلات در حوزه اخلاق بر کاهش قلدری و رفتارهای پرخطرانه، اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است. طی چند دهه اخیر، شمار رو به رشدی از پژوهش‌ها، تبیین‌هایی ارائه داده‌اند که تلفیقی از اخلاقی و هیجانی و رابطه آن‌ها با خشونت است (کوکینوز<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۶).

برای شناخت بیشتر نقش مؤلفه‌های اخلاقی در بروز حوادث قلدری و حمایت از مداخله در نوجوانان بدون حساسیت، درک بهتری از استدلال اخلاقی در مورد قلدری لازم است. در میان تمامی پژوهش‌هایی که بین رفتار اخلاقی و متغیرهای دیگر صورت گرفته است، متغیر استدلال اخلاقی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. استدلال اخلاقی، فرآیند قضاوت آگاهانه درباره خوبی یا بدی اعمال است (نیکدل<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین، استدلال اخلاقی به‌معنای قابلیت درک و شناخت مشکلات اخلاقی و اجتماعی با استفاده از ارزش‌ها و استانداردهای فردی به‌منظور اقدام مناسب و رفتار اخلاقی است. رفتار اخلاقی توانایی سازگارشدن یا عدم سازگاری با معیارهای حاکم بر جامعه است که در قالب الگوهای مکرر و مداوم رفتاری ظاهر می‌شود. در دیدگاه کلبرگ و پیاژه درباره اخلاق، استدلال اخلاقی بخش محوری اخلاق است. کلبرگ فرض می‌کند که استدلال اخلاقی عامل مهمی در قضاوت اخلاقی و تصمیم برای عمل اخلاقی وحدت است و نقش اصلی را

5- Nikdel  
6- Cheng  
7- Wang  
8- Graham

1- Klomek  
2- Arseneault  
3- Brunstein  
4- Kokkinos

زیرمقیاس نشان‌دهنده قلدری بیشتر است. پرسش‌های ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ مربوط به قلدری هستند.

۲- زدو خورد<sup>۱</sup>: این بعد به وسیله ۵ گویه از گویه‌های مقیاس، مورد ارزیابی و سنجش قرار می‌گیرد. در این بعد، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که طی سی روز گذشته در کدام یک از رفتارهای متخاصمانه درگیر شده‌اند. برای نمونه، من درگیری فیزیکی داشته‌ام. کسب نمره بالا در این مقیاس نیز بیانگر بروز بیشتر رفتارهای برون‌ریزی شده، از قبیل درگیری فیزیکی و پرخاشگری جسمانی است. پرسش‌های ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ مربوط به زدو خورد هستند.

۳- قربانی: این بعد، دارای ۴ گویه است و رفتارهای انفعالی دانش‌آموزان در برابر قلدرها را مورد سنجش قرار می‌دهد. برای مثال، به وسیله سایر دانش‌آموزان مورد ضرب و شتم قرار می‌گیرم. نمره بالا در این بعد، نشانگر بروز بیشتر رفتارهای قربانی بودن است. پرسش‌های ۴، ۵، ۶، ۷ مربوط به قربانی هستند.

هر بعد نمره جداگانه دارد. برای به دست آوردن امتیاز مربوط به هر بعد، مجموع امتیازات آن بعد را با هم جمع نموده و به منظور به دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات تک تک پرسش‌ها را محاسبه می‌نمایند. امتیازات بالاتر در هر بعد نشان‌دهنده بیشتر بودن آن رفتار در فرد پاسخ‌دهنده است و برعکس. اسپلیگ و هولت<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا استفاده کردند. همچنین، به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور، پژوهشگران از روش آلفای کرونباخ بهره بردند که این ضریب برای هریک از زیرمقیاس‌های قلدری، زدو خورد و قربانی، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ بود. به علاوه، پژوهشگران به منظور بررسی روایی

مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و روش غربالگری استفاده شد. به منظور انتخاب دانش‌آموزان قلدر، مبتنی بر پیشینه پژوهش‌های مرتبط، از روش غربالگری با استفاده از پرسشنامه ایلی‌نویز بهره بردیم. به این صورت که از بین دانش‌آموزان در کلاس‌ها، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که بالاتر از نقطه برش آزمون ایلی‌نویز را کسب کرده بودند، به عنوان نمونه دانش‌آموزان قلدر انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم گردیدند. گروه آزمایش، به مدت ده جلسه دوساعتی تحت آموزش بسته آموزش استدلال و انگیزش اخلاقی قرار گرفت و گروه کنترل آموزش‌های روزانه مدرسه را دریافت نمود. هر دو گروه پرسشنامه‌های قلدری ایلی‌نویز را به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند.

- **مقیاس قلدری ایلی‌نویز**: نسخه اولیه مقیاس قلدری ایلی‌نویز به وسیله اسپلاگه و هولت در سال ۲۰۰۱ ساخته شد. محققان این مقیاس را بر اساس مصاحبه با دانش‌آموزان و مطالعه مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده در خصوص قلدری تهیه کردند (هولت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). در این مقیاس، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا مشخص کنند در ۳۰ روز گذشته چند بار در رفتارهای بیان‌شده در مقیاس، در مدرسه درگیر شده‌اند. مقیاس پاسخ‌گویی پرسش‌ها، لیکرت ۵ درجه‌ای با طیف هرگز، یک یا دوبار، سه یا چهار بار، پنج یا شش بار و هفت بار یا بیشتر است. مقیاس مذکور، شامل ۱۸ پرسش با ۳ زیرمقیاس قلدری، زدو خورد و قربانی است:

۱- قلدری: این‌گونه رفتارها که تعداد ۹ گویه از مقیاس را تشکیل می‌دهند، به اذیت و آزار دیگران، اسم‌گذاشتن روی دیگران، انزوای اجتماعی و شایعه-پراکنی اشاره دارد. به عنوان مثال، من سایر دانش‌آموزان را مورد اذیت و آزار قرار می‌دهم. نمره بالا در این

همگرا از مقیاس پرخاشگری آخن‌باخ استفاده کردند که ضریب به دست آمده در حد متوسط و مطلوبی بود ( $r=0/75$ ). بین ابعاد قلدری و قربانی در این مقیاس تفاوت معناداری مشاهده نشد که این بیانگر روایی افتراقی<sup>۱</sup> مقیاس بود. هولت و همکاران (۲۰۰۹) نیز در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۶ برآورد کردند. **بسته آموزشی استدلال اخلاقی و انگیزش اخلاقی:** در این پژوهش با رویکردی سنتز پژوهانه و با در نظر گرفتن الگوی هفت مرحله‌ای سندلوسکی و بارسو به بررسی مقالات

پژوهشی داخلی و خارجی پرداخته و سپس برای طراحی بسته آموزش ۱۰ جلسه‌ای الگوی انگیزش و استدلال اخلاقی متناسب با شرایط و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان قلدر اقدام شد. جهت بررسی روایی محتوایی، بسته آموزشی به وسیله تعدادی از متخصصان و اساتید راهنما و مشاور مورد بازبینی قرار گرفت و اشکالات احتمالی با توجه به نظرات اساتید برطرف گردید. روایی محتوایی این بسته براساس روایی محتوایی لاوشه (۱۹۸۶) انجام شد که روایی بالایی نشان داد.

#### جدول ۱- جلسات بسته آموزش استدلال اخلاقی

| جلسات   | هدف                                       |
|---------|---|
| یکم     | شناخت مشکلات اخلاقی                       |
| دوم     | استفاده از رمزها و شناسایی معیارهای قضاوت |
| سوم     | توسعه مهارت‌های استدلال عمومی             |
| چهارم   | توسعه استدلال اخلاقی                      |
| پنجم    | تأملی بر فرآیند و نتایج کنش اخلاقی        |
| ششم     | برنامه‌ریزی برای اجرای تصمیمات            |
| هفتم    | توسعه خوش‌بینی                            |
| هشتم    |   |
| نهم     |   |
| دهم     |   |
| یازدهم  |   |
| دوازدهم |   |

استنباطی، از روش آماری تحلیل کواریانس چندمتغیره با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری spss25 استفاده شد.

در نهایت، بعد از تکمیل پرسشنامه‌ها در راستای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی مناسب استفاده شد. در بخش آمار توصیفی، از محاسبه فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و در بخش آمار

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

| متغیر          | خرده‌مقیاس | گروه         | پیش‌آزمون (۱۵ نفر) | پس‌آزمون (۱۵ نفر) |
|----------------|------------|--------------|--------------------|-------------------|
| قلدری          | کنترل      | میانگین      | ۳۶/۲۰              | ۳۶/۱۳             |
|                |            | انحراف معیار | ۲/۹۳               | ۲/۷۹              |
| رفتارهای قلدری | زدو خورد   | میانگین      | ۳۳/۹۳              | ۲۰/۸۰             |
|                |            | انحراف معیار | ۲/۹۱               | ۸/۳۵              |
| قربانی         | کنترل      | میانگین      | ۱۸/۵۳              | ۱۸/۵۳             |
|                |            | انحراف معیار | ۲/۷۹               | ۲/۸۹              |
| آزمایش         | کنترل      | میانگین      | ۱۷/۷۳              | ۱۰/۴۶             |
|                |            | انحراف معیار | ۲/۳۴               | ۱/۶۸              |
| آزمایش         | کنترل      | میانگین      | ۱۷/۳۳              | ۱۶/۷۳             |
|                |            | انحراف معیار | ۱/۰۴               | ۱/۳۳              |
| آزمایش         | آزمایش     | میانگین      | ۱۶/۷۳              | ۱۰/۹۳             |
|                |            | انحراف معیار | ۱/۴۳               | ۷/۷۷              |

ولی در گروه کنترل براساس میانگین پیش‌آزمون (۱۷/۳۳) و پس‌آزمون (۱۶/۷۳) تغییر چندانی صورت نگرفته است. میانگین خرده‌مقیاس قلدری کاهش بیشتری نشان داده است.

پیش از آزمون فرضیه‌های پژوهش، باید توزیع نرمال یا غیر نرمال داده‌ها تعیین شود. به این منظور، از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است. در صورتی که سطح معناداری در این آزمون بیشتر از ۰/۰۵ به دست بیاید، نشان‌دهنده توزیع نرمال داده‌ها است.

در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده است. براساس این جدول و در بررسی خرده‌مقیاس‌های متغیر رفتارهای قلدری، میانگین خرده-مقیاس قلدری در گروه آزمایش در پیش‌آزمون، ۳۳/۹۳ و انحراف معیار، ۲/۹۱ و پس‌آزمون، ۲۰/۸۰ و انحراف معیار، ۸/۳۵ به دست آمده که پس از اجرای بسته آموزشی استدلال اخلاقی کاهش یافته است؛ اما، در گروه کنترل در پیش‌آزمون، ۳۶/۲۰ و پس‌آزمون، ۳۶/۱۳ حاصل شده که تفاوت جزئی داشته است. میانگین و انحراف معیار خرده-مقیاس زدو خورد در گروه آزمایش در پیش‌آزمون به ترتیب ۳۳/۹۳ و ۲/۹۱ و پس‌آزمون به ترتیب ۲۰/۸۰ و ۱/۶۸ به دست آمد که پس از اجرای بسته آموزشی استدلال اخلاقی کاهش قابل مشاهده است؛ اما، در گروه کنترل در پیش-آزمون ۱۸/۵۳ و پس‌آزمون ۱۸/۵۳ تفاوتی نکرده است. میانگین و انحراف معیار خرده‌مقیاس قربانی در گروه آزمایش در پیش‌آزمون به ترتیب ۱۶/۷۳ و ۱/۴۳ و در پس-آزمون به ترتیب ۱۰/۹۳ و ۷/۷۷ به دست آمده که پس از دریافت بسته آموزشی استدلال اخلاقی کاهش یافته است،

جدول ۳- نتایج آزمون شاپیرو-ویلک

| متغیر          | خرده مقیاس | گروه   | آزمون شاپیرو-ویلک | سطح معناداری | آزمون شاپیرو-ویلک | سطح معنی-داری |
|----------------|------------|--------|-------------------|--------------|-------------------|---------------|
|                |            |        | پیش آزمون         |              | پس آزمون          |               |
| قلدری          | قلدری      | کنترل  | ۰/۹۶۴             | ۰/۷۶۹        | ۰/۸۹۱             | ۰/۰۶۹         |
| رفتارهای قلدری | زدو خورد   | آزمایش | ۰/۹۲۵             | ۰/۲۳۲        | ۰/۵۲۶             | ۰/۰۷۹         |
|                |            | کنترل  | ۰/۹۱۷             | ۰/۱۷۴        | ۰/۹۱۶             | ۰/۱۶۸         |
|                |            | آزمایش | ۰/۹۷۰             | ۰/۷۶۲        | ۰/۹۱۴             | ۰/۱۵۷         |
|                |            | کنترل  | ۰/۸۸۱             | ۰/۰۴۸        | ۰/۹۴۱             | ۰/۳۹۶         |
|                |            | آزمایش | ۰/۸۹۶             | ۰/۰۸۳        | ۰/۵۳۰             | ۰/۰۷۴         |

طبق جدول ۲، سطح معناداری برای متغیر پژوهش و خرده مقیاس های آن بیشتر از ۰/۰۵ به دست آمده است. بنابراین، می توان اظهار داشت که داده ها از توزیع نرمال برخوردار هستند.

جدول ۴- نتایج آزمون لون

| متغیر          | خرده مقیاس ها | F     | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معناداری |
|----------------|---------------|-------|--------------|--------------|--------------|
| قلدری          | قلدری         | ۱/۴۵۸ | ۱            | ۲۸           | ۰/۲۳۷        |
| رفتارهای قلدری | زدو خورد      | ۰/۰۸۱ | ۱            | ۲۸           | ۰/۷۷۸        |
|                | قربانی        | ۲/۳۷۷ | ۱            | ۲۸           | ۰/۱۳۴        |

بر اساس جدول ۳، توزیع متغیر وابسته در گروه ها نرمال است، زیرا سطح معناداری آزمون لون بیشتر از ۰/۰۵ برای هر سه خرده مقیاس رفتارهای قلدری و هر سه خرده مقیاس رفتارهای خشونت آمیز به دست آمده است. بنابراین، پیش فرض برابری واریانس دو گروه رد نمی شود، در نتیجه واریانس خطای متغیر وابسته در بین گروه ها برابر است.

جدول ۵- نتایج آزمون شیب رگرسیون

| متغیر          | خرده مقیاس ها | جمع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F     | سطح معناداری |
|----------------|---------------|------------|------------|----------------|-------|--------------|
| رفتارهای قلدری | قلدری         | ۵/۶۳۶      | ۱          | ۵/۶۳۶          | ۰/۲۸۷ | ۰/۵۹۷        |
| قلدری          | زدو خورد      | ۲/۰۰       | ۱          | ۲/۰۰           | ۰/۷۱۴ | ۰/۴۵۷        |
|                | قربانی        | ۱۹۱/۹۲     | ۱          | ۱۹۱/۹۲         | ۴/۲۲۵ | ۰/۰۵۱        |

طبق نتایج جدول ۴، سطح معناداری برای خرده مقیاس های رفتارهای قلدری، شامل قلدری (۰/۵۹۷)، زدو خورد (۰/۴۵۷) و قربانی (۰/۰۵۱) بیشتر از ۰/۰۵ است. بر این اساس، می توان اظهار داشت که همبستگی بین هر یک از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری بین گروه های مستقل ندارد.

برای بررسی همگونی واریانس های بین گروهی، از آزمون باکس استفاده شد که نتایج آن در زیر ارائه شده است:



جدول ۶- نتایج آزمون باکس

| رفتارهای قلدری |         |
|----------------|---------|
| شاخص           | اندازه  |
| F              | ۲۲/۲۳۸  |
| میانگین باکس   | ۳/۲۷۲   |
| درجه آزادی ۱   | ۶       |
| درجه آزادی ۲   | ۵۶۸۰/۳۰ |
| سطح معناداری   | ۰/۳۲۵   |

همچنین، برای تعیین اثر گروه بر متغیرهای پژوهش بررسی شده از آزمون لامبدای ویکلز استفاده شده که نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است:

در جدول ۵، ماتریس واریانس-کوواریانس متغیرهای مطالعه شده همگون است، زیرا مقدار  $F(۲۲/۲۳۸)$  در  $\alpha < 0.05$  معنادار نیست. علاوه بر این، نتایج آزمون لامبدای ویکلز نیز در جدول ۶ گزارش شده است. آزمون لامبدای ویکلز برای تعیین معناداری اثر گروهی بر متغیر پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است.

جدول ۷- نتایج آزمون لامبدای ویکلز

| مقدار | F | درجه آزادی مفروض | درجه آزادی خطا | سطح معناداری |
|-------|---|------------------|----------------|--------------|
|-------|---|------------------|----------------|--------------|

گروه (رفتارهای قلدری) ۰/۲۸۰ ۲/۲۳۹ ۶/۰۰۰ ۴۲/۰۰۰ ۰/۰۰۰

چون سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ حاصل شده، تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد.

آزمون لامبدای ویکلز به منظور تعیین اثر گروه بر متغیرهای پژوهش بررسی شده و نتایج نشان می‌دهد که

جدول ۸- مقایسه میانگین خرده‌مقیاس‌های قلدری، پیش و پس از دریافت بسته آموزشی

| مقیاس (پیش آزمون) | تعداد | میانگین | انحراف- استاندارد | مقیاس (پس آزمون) | تعداد | میانگین | انحراف- استاندارد |
|-------------------|-------|---------|-------------------|------------------|-------|---------|-------------------|
| قلدری             | ۱۵    | ۳۳/۹۳   | ۲/۹۱              | قلدری            | ۱۵    | ۲۰/۸۰   | ۸/۳۵              |
| زدو خورد          | ۱۵    | ۱۷/۷۳   | ۲/۳۴              | زدو خورد         | ۱۵    | ۱۰/۴۶   | ۱/۶۸              |
| قربانی            | ۱۵    | ۱۶/۷۳   | ۱/۴۳              | قربانی           | ۱۵    | ۱۰/۹۳   | ۷/۷۷              |

اخلاقی کاهش یافته است. میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس زدو خورد در گروه آزمایش در پیش آزمون به ترتیب ۱۳/۷۳ و ۲/۳۴ و پس آزمون ۱۰/۴۶ و ۱/۶۸ است که پس از اجرای بسته آموزشی انگیزش و استدلال اخلاقی کاهش نشان داده است و میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس قربانی در گروه آزمایش در پیش آزمون به ترتیب ۱۶/۷۳ و

در جدول بالا، میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های قلدری مقایسه شده است. براساس این جدول و در بررسی خرده مقیاس‌های متغیر رفتارهای قلدری، میانگین خرده مقیاس قلدری در گروه آزمایش در پیش آزمون، ۳۳/۹۳ و انحراف معیار، ۲/۹۱ و پس آزمون، ۲۰/۸۰ و انحراف معیار، ۸/۳۵ به دست آمده که پس از اجرای بسته آموزشی استدلال

اخلاقی در کاهش ارتکاب قلدری دانش‌آموزان، از آزمون مانکوا استفاده شد که نتایج آن برای بررسی اثرگروهی بر خرده‌مقیاس‌های قلدری در جدول ۹ ارائه شده است:

۱/۴۳ و در پس‌آزمون به ترتیب ۱۰/۹۳ و ۷/۷۷ هستند که پس از دریافت بسته آموزشی استدلال اخلاقی کاهش یافته است. به منظور آزمون اثربخشی الگوی انگیزش و استدلال

جدول ۹- نتایج آزمون مانکوا برای بررسی اثرگروهی (بسته آموزشی استدلال اخلاقی) بر خرده‌مقیاس‌های قلدری

| مجدور انا | سطح معنی -<br>داری | F     | مربع میانگین | درجه آزادی | مجموع<br>مربعات | خرده‌مقیاس |
|-----------|--------------------|-------|--------------|------------|-----------------|------------|
| ۰/۴۲۷     | ۰/۰۰۲              | ۸/۵۵۳ | ۱۶۷/۸۴۴      | ۲          | ۳۳۵/۶۸۸         | قلدری      |
| ۰/۲۷۶     | ۰/۰۲۴              | ۴/۳۸۱ | ۱۲/۲۷۰       | ۲          | ۲۴/۵۴۰          | زدو خورد   |
| ۰/۲۳۰     | ۰/۰۴۹              | ۳/۴۳۷ | ۱۵۶/۱۵۵      | ۲          | ۳۱۲/۳۱۰         | قربانی     |
|           |                    |       | ۱۹/۶۲۵       | ۲۳         | ۴۵۱/۳۷۷         | قلدری      |
|           |                    |       | ۲/۸۰۱        | ۲۳         | ۶۴/۴۲۰          | زدو خورد   |
|           |                    |       | ۴۵/۴۲۸       | ۲۳         | ۱۰۴۴/۸۴۱        | قربانی     |

دهد و به این ترتیب پیوسته با خودمحموری مبارزه کند (زمبیل‌اس<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). انگیزش و استدلال اخلاقی نقش مهمی در پتانسیل افراد برای داشتن رفتارهای پرخاشگری و قلدری و نیز در ظرفیت آن‌ها در تعاملات اجتماعی مثبت دارد (پوزولیا<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). نوجوانانی که دارای قدرت استدلال اخلاقی هستند، از رفتارهای نادرست و خشونت‌آمیز دیگران در قبال خود ناراحت می‌شوند و خود نیز از انجام این رفتارها بیزار هستند، براساس نظریه رشد اخلاقی، بدون توجه به جنبه اخلاقی موجود در رفتارهای اجتماعی نمی‌توان به تبیین قلدری پرداخت. به باور آن‌ها مباحثی اخلاقی مانند انصاف و فداکاری در مسئله قلدری دخیل هستند و باید در تبیین مسئله قلدری به بررسی میزان و سطح رشد اخلاقی افراد درگیر در قلدری توجه داشت و بیان می‌دارند که سایر دیدگاه‌ها به اندازه کافی به این بعد از قلدری توجه نکرده‌اند. رشد اخلاقی بخش یک‌پارچه‌ای از رشد در کل است و باورهای دانش‌آموزان درباره درستی یا نادرستی بر رفتار آن‌ها تأثیر می‌گذارد و میزانی که نوجوانان باور دارند جهان عادلانه است، بر نگرش آن‌ها به قربانیان

اخلاقی عامل مهمی در قضاوت اخلاقی و تصمیم برای عمل اخلاقی و مقاومت در برابر رفتار غیر اخلاقی است که وحدت ایجاد می‌کند و نقش اصلی را برعهده دارد (چنگ، ۲۰۱۴). در نظریه شناختی-اجتماعی نیز رفتارهای اخلاقی و غیر اخلاقی مانند رفتارهای پرخطر نوجوانان عمل کردی از استدلال اخلاقی و سازوکارهای خودنظارتی و خودواکنشی تلقی شده است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۶). هدف اصلی استدلال اخلاقی، روشن کردن دو دسته از اعمال است: ۱- اعمالی که موجب اعتلای بهروزی دیگران می‌شود و سزاوار ستایش است و ۲- اعمالی که ناقض بهروزی دیگران و مستحق نکوهش است. پرورش توانایی در استدلال اخلاقی بسیار مهم است، زیرا انسان به سرشت خود بسیار به خودمحموری، تعصب، خودتوجیه‌گری و خودفریبی گرایش دارد. براساس یافته‌های پژوهش‌های گولکان<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) تنها راه مقابله جدی با این گرایش‌ها، پرورش نظام‌مند انصاف، صداقت، درستی، خودشناسی و توجه جدی به بهروزی دیگران است. انسان هرگز نمی‌تواند خودمحموری را کاملاً و برای همیشه از ذهن خود ریشه‌کن کند، اما می‌تواند فضیلت و اخلاق‌مندی را در خود پرورش

1- Gulcan  
2- Zembylas  
3- Pozzolia

مهارت‌های استدلال لازم برای مواجهه با موارد قلدری دیگر هم‌سالان خود هستند (لئونتر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). قربانیان قلدری احساس می‌کنند که از نظر اجتماعی طرد یا منزوی شده‌اند که در نتیجه عزت نفس پایین، اضطراب و افسردگی و خیال‌پردازی درباره خودکشی را تجربه می‌کنند.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر از لحاظ تجربی نیز می‌توان گفت که یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌ها تقریباً مشابه داخلی شامل سوری<sup>۴</sup> و همکاران، (۲۰۲۱)، و پژوهش‌های مشابه خارجی مانند مونترو-کارتوریو<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، (تراولوس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۱) و ... همسو است. درکل، نوجوانانی که حساسیت اخلاقی دارند واکنش متفاوتی در هنگام مشاهده قلدری نوجوانان دیگر نشان می‌دهند. با توجه به تأثیرگذاری بستل آموزشی استدلال و انگیزش اخلاقی در رفتارهای قلدری، پیشنهاد می‌شود برای همه دانش آموزان این بسته آموزش داده شود.

### تقدیر و تشکر

در این‌جا لازم می‌دانیم تا از دو داور ناشناس که با نظرات علمی خود این مقاله را بهبود دادند، سپاسگزاری کنیم. همچنین، از دانش‌آموزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، کمال تشکر را داریم.

### منابع

۱. بیرامی، معصومه و علائی، پروانه. (۲۰۱۳). قلدری در مدارس راهنمایی دخترانه: نقش شیوه‌های فرزندپروری و ادراک از محیط عاطفی خانواده. روان‌شناسی مدرسه، ۲(۳)، ۳۸-۵۶.
۲. سوری، حسین، کدیور، پروین، کرامتی، هادی و حسن‌آبادی، حمیدرضا. (۲۰۲۱). تبیین رفتار شاهدان قلدری در مدارس بر اساس عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی با نقش واسطه‌ای هویت اخلاقی. مجله اخلاق پزشکی، ۱۵ (۴۶)، ۱-۱۷.

<https://doi.org/10.22037/mej.v15i46.34075>

قلدری تأثیر می‌گذارد (نانس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۱) که می‌تواند یافته پژوهش حاضر را تبیین کند، از طرف دیگر، براساس نظریل هوش اخلاقی، دانش‌آموزانی که استدلال اخلاقی را مانند یک رفتار خاص در خود ریشه‌دار کرده‌اند و اخلاق را در گفتار و اعمال خود دخیل می‌دانند، این ویژگی مهم در آن‌ها می‌تواند یک عامل بازدارنده ارتکاب رفتارهای قلدری محسوب شود. زیرا، استدلال اخلاقی نه تنها چارچوبی قوی و قابل دفاع برای فعالیت انسان فراهم می‌کند، بلکه کاربردهای فراوانی در جهان واقعی دارد؛ بنابراین، آموزش استدلال و انگیزش اخلاقی در مراحل رشد نوجوانان می‌تواند تبیین‌کننده تأثیر آن بر رفتارهای قلدری باشد که از لحاظ نظری یافته پژوهش را مبنی بر تأثیر کاهش آموزش بسته استدلال اخلاقی بر رفتارهای قلدری دانش‌آموزان پسر تأیید می‌کند. اثربخشی آموزش انگیزش و استدلال اخلاقی را نیز می‌توان به این صورت تبیین کرد که استدلال‌های اخلاقی نوجوانان نخست بر مفاهیم صدمه یا رفاه و سپس بر مفاهیم عدالت و حقوق مبتنی است. نوجوانان الزامات اخلاقی را موکول به قوانین و مراجع قدرت نمی‌دانند، بلکه آن‌ها را در زمینه اجتماعی قضاوت می‌کنند. قوانینی که به مسائل اخلاقی اشاره دارند به‌عنوان اموری قضاوت می‌شوند که به‌وسیله توافق قابل تغییر نیستند. آموزش استدلال اخلاقی باعث می‌شود که نوجوانان اعمالی مانند قلدری یا صدمه به دیگران را حتی اگر تحت هیچ قانونی قرار نداشته باشند، اشتباه در نظر گیرند (توریل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد از بین سه خرده‌مقیاس رفتار قلدری، خرده‌مقیاس قربانی بیشترین کاهش را نشان داده است. در تبیین این یافته نیز می‌توان اظهار داشت که از دیدگاه شناختی-اجتماعی، افراد قربانی فاقد مهارت‌های اجتماعی لازم برای برقراری روابط مثبت با همسالان هستند. این افراد در رویارویی با مسائل اجتماعی واکنش مناسبی از خود نشان نمی‌دهند و فاقد

- <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815009945>
12. Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *School Repository*. [10.1080/15388220802067813](https://doi.org/10.1080/15388220802067813)
  13. Hoover, J.H., Oliver, R.L., & Hazier, R.J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victim in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13,5-16. <https://doi.org/10.1177/0143034392131001>
  14. Hysing, M., Askeland, K., La Greca, A., Solberg, M., Breivik, K., & Sivertsen, B. (2019). Bullying Involvement in Adolescence: Implications for Sleep, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Interpersonal Violence*, 36 (17-18). DOI: [10.1177/0886260519853409](https://doi.org/10.1177/0886260519853409)
  15. Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., Lowry, R., Chyen, D., Whittle, L., Thornton, J., Lim, C., Bradford, D., Yamakawa, Y., Leon, M., Brener, N., & Ethier, K. A. (2018). Youth Risk Behavior Surveillance—United States, Morbidity and mortality weekly report: Surveillance summaries, 61(4), 1-162. doi: [10.15585/mmwr.ss6708a1](https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6708a1)
  16. Klomek, AB., Sourander, A., Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *Lancet Psychiatry*. 2 (10):930-41. Doi: [10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0).
  17. Kokkinos, C. M., Voulgaridou, I., Mandrali, M., & Parousidou, C. (2016). Interactive links between relational aggression, theory of mind, and moral disengagement among early adolescents. *Journal of School Psychology*. 1 (3): 45-69. DOI:[10.1002/pits.21902](https://doi.org/10.1002/pits.21902)
  18. Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., Cervello, E. (2021). School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Frontiers in Psychology*. 12: 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775>
  19. Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with
  ۳. شریفی رهنمو، سعید، سلطانیپور، محرم، نقوی، مهدی. (۱۴۰۰). پیش‌بینی نگرش به آسیب‌های اجتماعی براساس میزان بهزیستی روان‌شناختی و هیجان‌خواهی در جوانان: انتظام اجتماعی. *مطالعات فرهنگی پلیس*، ۸ (۱)، ۴۷-۵۷. <https://doi.org/10.22034/hpsj.2021.95979>
  ۴. نیکدل، فریبرز، دهقان، مریم، نوشادی، ناصر. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای استدلال اخلاقی در رابطه خودپنداره و فراشناخت اخلاقی با رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دبیرستان فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۳ (۴۶)، ۱۲۳-۱۴۳. <https://doi.org/10.22054/jep.2018.8479>
  5. Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4): 405-421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
  6. Brunstein Klomek, A., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone et al. (2017). Bullying and repeated conventional transgressions: Moral, conventional, structuring and Bullying and symptoms among school – age children: international comparative. *J Adolesc Health*. 61(2):179-186. DOI:[10.1080/01443410.2014.915929](https://doi.org/10.1080/01443410.2014.915929)
  7. Cheng, C. (2014). The predictive effects of self-esteem, moral self, and moral reasoning on Clinical Pediatrics, *Cityu Scholars*. 54(10): 941-955. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2014.03.12>
  8. Espelage, D.L., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence. *peer ethics quarterly*. 43-54. [https://doi.org/10.1300/J135v02n02\\_08](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08)
  9. Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45: 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
  10. Graham J. W (1995). Leadership, moral development, and citizenship behavior. *Business Ethick Quarterly*. 1995; 5 (1):43-54. [10.2307/3857271](https://doi.org/10.2307/3857271)
  11. Gulcan, N. Y. (2015). Discussing the importance of teaching ethics in education. *Social and Behavioral Sciences*. 174: 2622 – 2625.

28. Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. Springer International Publishing.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>
20. Pozzolia, T., Ginia, G., Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of School Psychology*, (59): 67-81.  
[doi: 10.1016/j.jsp.2016.09.005](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.005).
21. Slattery, L. C., George, H. P., & Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3): 227–235.  
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1579164>
22. Smokowski, P. R., & Evans, C. B. (2019). *Bullying and Victimization across the Lifespan: Playground Politics and Power*. Springer.  
<https://www.worldcat.org/title/bullying-and-victimization-across-the-lifespan-playground-politics-and-power/oclc/1107041818>
23. Travlos, A. K., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., Douma, I. (2021). The effect of moral disengagement on bullying: Testing the moderating role of personal and social factors. *J. Int. Violence*. 36: 2262–2281.  
[10.1177/0886260518760012](https://doi.org/10.1177/0886260518760012)
24. Turiel, E. (2004). *The Development of Social Knowledge: Morality & Convention*. New York: Cambridge University Press.  
<https://philpapers.org/rec/TURTD0>
25. UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO Publishing.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
26. Wang, X., Lei, L., Liu, D., & Hu, H. (2016). Moderating effects of moral reasoning and gender on the relation between moral disengagement and cyberbullying in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 98, 244–249.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.056>
27. Zembylas, M. (2021). Encouraging moral outrage in education: a pedagogical goal for social justice or not? *Ethics and Education*. 16 (4): 424-439.  
<https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1970906>